

externalizing behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 471-483.

Campbell, J. (2002). Health consequences of intimate partner violence. *Lancet*, 359, 1331-1336.

Craig, W., & Pepler, D. (2007). Understanding bullying: from research to practice. *Canadian Psychology*, 48, 86-93.

Dake, J., Price, J., & Telljohann, S. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health*, 73, 173-180.

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.

Elgar, F., Craig, W., Boyce, W., Morgan, A., & Vella-Zarb, R. (2009). Income inequality and school bullying: multilevel study of adolescents in 37 countries. *Journal of Adolescent Health*, 45, 351-359.

Flannery, D. (2006). *Violence and mental health in everyday life*. New York: Altamira Press.

Gershoff, E., Lansford, J., Sexton, H., Davis-Kean, P., & Sameroff, A. (2012). Longitudinal links between spanking and children's externalizing behaviors in a national sample of White, Black, Hispanic, and Asian American families. *Child Development*, 83, 838-843.

Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school based

intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.

Kumpulainen, K., Rasanen, E., & Henttonen, I. (1999). Children involved in bullying: Psychological disturbance and the persistence of the involvement. *Child Abuse and Neglect*, 23, 1253-1262.

Jimerson, S., Nickerson, A., Mayer, M., & Furlong, M. (2011). *Handbook of school violence and school safety: International research and practice*. New York: Routledge.

Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., & Farrington, D. P. (2008). The Pittsburgh Youth Study: it designs, data collection, and early key findings. In R. Loeber, D. P. Farrington, M. S. Loeber, & H. R. White (Eds.), *Violence and Serious Theft: Development and Prediction from Childhood to Adulthood* (pp. 25-37). New York: Routledge.

Loeber, R. & Farrington, D. (2001). *Child Delinquents: Development, Intervention, and Service Needs*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Matos, M., & Gonçalves, S. (2009). Bullying nas escolas: comportamentos e percepções. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10, 3-15.

Murray, J., & Farrington, D. (2010). Risk factors for conduct disorder and delinquency: key findings from longitudinal studies. *Canadian Journal of Psychiatry*, 10, 633-642.

Estudo sobre comportamentos de vitimização na escola

Elisabete Santos - Escola Básica do 1.º Ciclo da Luz - Carnide
Feliciano Veiga - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa



Definição e intervenientes no bullying

O bullying afeta negativamente o desenvolvimento saudável das crianças: a autoestima, o rendimento escolar, o progresso nos estudos, entre outros. As consequências deste comportamento têm um impacto não só nas vítimas, nos observadores/testemunhas,

como nos próprios agressores, que em muitos casos enveredam por uma vivência de criminalidade e abandono escolar (Caldeira & Veiga, 2011; McGrath, 2007; Vanderbilt & Augustyn, 2010). As situações de bullying podem ocorrer em qualquer escola, independentemente do seu meio socioeconómico, abrangendo um grande número de crianças e jovens (Beane, 2006; 2011; Caldeira & Veiga, 2011; McGrath, 2007; Vanderbilt & Augustyn, 2010; Veiga, 2012).

O termo bullying já aparece bem difundido na sociedade portuguesa, embora, por vezes, não seja utilizado nas situações adequadas ao comportamento que designa. Olweus (1994), um dos precursores na investigação sobre esta temática, define que bullying ou vitimização ocorre quando um estudante é sujeito a comportamentos agressivos, de forma repetida e prolongada no tempo, podendo ser expressos verbalmente (insultar), por agressões físicas (bater, pontapear), fazendo “caretas” ou “gestos” de provocação ou pela exclusão intencional de alguém de um grupo.

A utilização cada vez mais frequente dos meios tecnológicos na comunicação interpessoal também contribuiu para mudanças na forma como o bullying se desenrola na atualidade, fazendo aumentar a diversidade de atos de crueldade social (Rivers, Duncan, & Besag, 2007; Trolley & Hanel, 2010). Surge um fenómeno designado por tecnobully ou cyberbullying, que consiste na utilização de meios eletrónicos (sms, emails ou redes sociais) para a divulgação de provocações, humilhações, com a intenção de perseguir ou ameaçar.

Seja qual for o contexto, a expressão bullying diz respeito a um conjunto de comportamentos que afetam negativamente o corpo, sentimentos, bens, relações pessoais e até a reputação de uma pessoa e são exercidos de uma forma intencional, prejudicial, persistente e em desequilíbrio de forças (Beane, 2006; 2011; Caldeira & Veiga, 2011; McGrath, 2007; Vanderbilt & Augustyn, 2010; Veiga, 2012).

Numa situação de bullying podemos considerar vários e multifacetados papéis, que dependem da atitude que cada indivíduo toma perante a agressão. Na sua generalidade, consideramos: as vítimas, que são os alvos dos agressores; os agressores, que são os agentes da agressão e as testemunhas/observadores, que estão presentes no momento da agressão, podendo ou não intervir. A vítima é exposta a uma forma de agressão repetida e prolongada no tempo, que poderá ser de ameaça, humilhação, exclusão social, entre outras. Nesta situação, todo o seu bem-estar na escola será afetado, sentindo-se indefesa perante a agressão, num ambiente de mal-estar e medo (McGrath, 2007). Não apresenta confiança nas interações entre pares, revela pouca habilidade de se autoafirmar e de gerir as reações agressivas (Caldeira & Veiga, 2011; McGrath, 2007; Smith & Sharp, 1998; Vanderbilt & Augustyn, 2010). O facto de um simples “importunar” passar a bullying também depende em grande parte da reação da vítima, assim como da sua posição no grupo de pares (McGrath, 2007; Vanderbilt & Augustyn, 2010).

Os agressores de bullying apresentam alguma diversidade nos seus perfis, mas, na sua generalidade, apresentam uma atitude positiva face à violência e recorrem ao seu uso com mais frequência do que os seus colegas. Revelam uma grande necessidade

de poder e de domínio, parecendo agradar-lhes o poder que têm sobre as vítimas, que pode ser físico, psicológico ou social (McGrath, 2007). Um aspeto relevante é não manifestarem qualquer empatia com as vítimas do bullying (Olweus, 1994).

Um interveniente não menos importante numa ação de bullying é a testemunha, observador ou espectador. A sua atitude pode ser de participação na agressão, incentivo ao agressor, observação e afastamento ou de defesa da vítima, intervindo ou chamando um adulto para interferir. Esta última posição, que poderia anular a agressão, não é habitual. Mesmo que os observadores pensem que a ação cometida não é correta, dificilmente tomam a posição de defensores da vítima. Geralmente, respeitam o agressor por temerem converter-se também em vítimas e, por outro lado, duvidam que tenham alguma força ou poder para parar a agressão (Salmivalli, 2010).

Efeitos e fatores do bullying



Fausto Troya

O bullying representa um dos mais maliciosos e malevolentes comportamentos antissociais praticados na escola, dados os seus efeitos prolongados no tempo e os prejuízos que provoca no desenvolvimento da criança (McGrath, 2007; Tattum, 1993; Vanderbilt & Augustyn, 2010). As crianças que são vítimas de bullying correm o risco de sofrer de fraca autoestima ou até de depressão, o que se poderá prolongar na vida adulta. Os comportamentos agressivos na infância podem levar a problemas comportamentais que conduzem à criminalidade e ao abuso de álcool, o que é comprovado por alguns estudos de Olweus (1994). O bullying afeta todos os que nele intervêm,

tanto as vítimas, que podem ter perturbações físicas e emocionais, como os agressores e as testemunhas/espectadores que não estão imunes ao efeito do bullying, assim como não são inocentes da sua ocorrência (Vanderbilt & Augustyn, 2010). Atendendo ao prolongamento temporal e ao carácter repetido das ações, os danos físicos, psicológicos ou sociais podem ir-se agravando, tendo grande impacto na vida pessoal e escolar dos intervenientes nestas ações negativas (Caldeira & Veiga, 2011; McGrath, 2007; Vanderbilt & Augustyn, 2010; Veiga, 2012).

Existe uma diversidade de fatores individuais ou exteriores ao sujeito que poderão estar na base do desenvolvimento de comportamentos agressivos na criança. As características da personalidade de um indivíduo podem afetar o modo como a pessoa sente, pensa e age. Uma criança ativa e impulsiva terá mais tendência a ter comportamentos agressivos do que uma criança mais calma (Beane, 2011). As preferências, preconceitos e valores que a criança adquire no meio familiar podem promover conflitos ou outros problemas relacionais. No meio social, a criança vai aprendendo e ajustando-se a um certo “padrão de aceitação” dos outros (valorização da aparência, da inteligência, da força, entre outros). O que ficar à margem destes estereótipos poderá tender a ser objeto de exclusão por parte da criança.

Ainda ligada à influência exercida pelo meio familiar, Smith e Sharp (1998) apontam a atitude emocional dos pais durante os primeiros anos, a falta de carinho e de envolvimento, como fatores que podem contribuir para que a criança se revele agressiva e hostil para com os outros. A existência de situações conflituosas no meio familiar também provoca insegurança nas relações com a criança. O estabelecimento de regras rígidas pelos pais ou, pelo contrário, a sua ausência também favorece a ocorrência da violência (Caldeira & Veiga, 2011; Smith & Sharp, 1998; Vanderbilt & Augustyn, 2010; Veiga, 2012).

Em contexto escolar, Caldeira e Veiga (2011) referem que a relação estabelecida entre professor/aluno, a organização da escola e o modo como são geridos os casos de indisciplina são fatores que afetam o comportamento dos alunos, que poderão ou não originar atos violentos. Embora os fatores individuais e familiares possam estar na origem do bullying, a

influência do ambiente escolar poderá determinar a continuidade ou interrupção do mesmo.

Estudo sobre vitimização escolar

O estudo que se apresenta pretendeu averiguar a distribuição dos alunos pelos comportamentos de vitimização recebida e procedeu à análise dos resultados na vitimização em função do género, dos anos de escolaridade, do número de retenções, da idade, dos anos de estudo desejado e das habilitações escolares dos pais.

Para a recolha dos dados sobre a vitimização recebida na escola foi utilizado o questionário *Peer Victimization Scale*, de Mynard e Joseph, adaptado por Veiga (2007) para Portugal. O questionário é constituído por um conjunto de dezasseis questões fechadas, abrangendo situações de vitimização física, verbal, social e ataque à sua propriedade. A escala de tipo Likert permite três opções de resposta dos alunos face à ocorrência dos comportamentos de vitimização a que foram sujeitos (0 = nunca, 1 = uma vez, 2 = mais de uma vez durante o corrente ano letivo). A aplicação dos questionários decorreu entre a última semana de novembro e a primeira quinzena de dezembro de 2010, dirigida a turmas dos 4.º e 6.º anos, em contexto de sala de aula. A amostra foi constituída por 328 alunos, 158 do género feminino (48,2%) e 170 do género masculino (51,8%); 159 alunos do 4.º ano de escolaridade (48,5%) e 169 do 6.º ano (51,5%). A idade dos alunos estava compreendida entre os 8 e os 16 anos, sendo predominante a faixa etária dos 9 anos, no 4.º ano, e dos 11 anos, no 6.º ano.

Resultados e conclusões do estudo

Em resposta à distribuição dos alunos pelos comportamentos de vitimização recebida na escola verificamos, pela observação da Tabela 1, que em sete dos dezasseis itens do questionário, a maioria dos alunos declarou ter sido vítima de bullying uma vez ou mais do que uma vez. A vitimização sofrida pelos alunos abrangeu as dimensões física, verbal, social e contra a propriedade. A dimensão verbal apresentou o valor mais elevado (69,4%), com duas ou mais vezes de ocorrência.

Analisando os diversos itens de vitimização em função do género, as diferenças mais significativas

surgiram no item 01 (“Deram-me um murro”) e 15 (“Insultaram-me com palavrões”), que pertencem a uma dimensão física e verbal da vitimização, com um valor superior no género masculino. No género feminino apresentaram um valor superior os itens 10 (“Recusaram-se a falar comigo”) e 14 (“Fizeram com que as outras pessoas deixassem de me falar”), incluídos numa dimensão social da vitimização.

Relativamente às diferenças de comportamentos de vitimização entre os anos de escolaridade, verificaram-se valores superiores no 4.º ano de escolaridade, destacando-se os itens 09 (“Feriram-me fisicamente”) e 13 (“Espancaram-me”) como valores de diferenciação estatisticamente mais significativos.

Na relação das situações de vitimização com outras variáveis analisadas, foi possível constatar que os alunos mais velhos registam menos situações de vitimização do que os mais novos. Esta situação conjuga-se com estudos realizados, que apontam um decréscimo das situações de bullying com o aumento da idade (Craig, 1998; Olweus, 1994). Os

alunos com maior número de retenções, que são mais velhos, também registaram menos ocorrências de vitimização. Os alunos com aspirações de estudo mais elevadas são os que parecem apresentar menos registos de ocorrências de vitimização por exclusão social, devendo estar menos sujeitos a problemas relacionais com o seu grupo de pares. Os resultados deste estudo também indicaram que os alunos cujos pais têm habilitações mais elevadas estão menos sujeitos a um tipo de vitimização social (“Tentaram pôr os meus amigos contra mim”), mas parecem estar mais vulneráveis a um tipo de agressão física (“Deram-me um murro”).

Concluindo, o presente estudo registou ocorrências de todas as dimensões da vitimização, mas com um maior número de alunos vítimas de agressão verbal. O registo significativo de casos de vitimização confirma outras referências de estudos realizados sobre a temática (Olweus, 1994; Rivers et al., 2007).

O género masculino obteve valores superiores em itens incluídos na vitimização física e vitimização verbal e o género feminino na dimensão social da vitimização. Estes resultados estão em concordância com outros estudos realizados (Beane, 2006; Craig, 1998; Olweus, 1994; Smith & Sharp, 1998), em que se concluiu que entre os rapazes são mais comuns casos de agressão física, e também um tipo de agressão verbal mais provocativa, como é o caso dos insultos com palavrões, do que entre as raparigas. A dimensão social da vitimização, também denominada por bullying indireto, caracteriza-se pela tentativa de exclusão social do sujeito, é mais usado pelo género feminino, como é salientado por vários autores, como Beane (2006); Björkqvist, Österman e Kaukiainen (2000); Olweus (1994) e Smith e Sharp (1998).

No que concerne às diferenças no bullying entre alunos do 4.º e do 6.º ano de escolaridade, verificaram-se valores superiores relativamente a alguns itens de vitimização, o que podemos concluir ser mais habitual nos alunos do 4.º ano, numa faixa etária inferior, e que está em consonância com outros estudos em que se observou que as ocorrências de bullying tendem a diminuir com o avanço da escolaridade, principalmente na dimensão física da vitimização (Olweus, 1994). Também de acordo com um estudo de Craig (2008), concluiu-se que a vitimização, assim

Escala de Vitimização (Peer Victimization Scale)	0 (%)	1 (%)	2 (%)
01. Deram-me um murro	66,1	18,3	15,6
02. Tentaram meter-me em sarilhos com os meus amigos	46,2	29,2	24,6
03. Chamaram-me nomes	17,1	13,5	69,4
04. Levaram as minhas coisas sem autorização	43,1	28,7	28,1
05. Deram-me pontapés	39,4	18,3	42,2
06. Tentaram pôr os meus amigos contra mim	47,6	22,9	29,6
07. Gozaram comigo por causa da minha aparência	49,4	19,2	31,4
08. Tentaram estragar algumas das minhas coisas	59,0	19,9	21,1
09. Feriram-me fisicamente	63,4	14,9	21,6
10. Recusaram-se a falar comigo	50,8	21,1	28,1
11. Fizeram pouco de mim sem razão	55,7	22,3	22,0
12. Roubaram-me alguma coisa	56,1	22,9	21,0
13. Espancaram-me	83,4	8,0	8,6
14. Fizeram com que as outras pessoas deixassem de me falar	55,5	25,0	19,5
15. Insultaram-me com palavrões	36,5	21,8	41,7
16. Estragaram as minhas coisas de propósito	64,9	17,7	17,4

Tabela 1: Distribuição dos alunos pelos itens da vitimização recebida na escola, em termos de ocorrência

como a agressão, estavam mais presentes em alunos mais novos do que em alunos mais velhos.

As situações de vitimização indicadas no presente estudo acabam por ser preocupantes, alertando-nos para condicionantes que afetam o bem-estar dos alunos nas suas vivências escolares. Constata-se a necessidade de continuidade de estudos sobre comportamentos de vitimização entre crianças e jovens. A análise aos fatores familiares e de tipo psicossocial poderá trazer novos elementos, facilitadores da compreensão da complexidade teórica e empírica que, ainda hoje, esta temática encerra.

Bibliografia

- Beane, A. L. (2006). *A sala de aula sem bullying: mais de 100 sugestões e estratégias para professores*. Porto: Porto Editora.
- Beane, A. L. (2011). *Proteja o seu filho do bullying*. Porto: Porto Editora.
- Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence - empathy = aggression? *Aggression and Violent Behavior*, 5 (2), 191-200.
- Caldeira, S., & Veiga, F. (2011). *Intervir em situações de indisciplina, violência e conflito*. Lisboa: Fim de Século.

- Craig, W. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24 (1), 123-130.
- McGrath, M. (2007). *School bullying: Tools for avoiding harm and liability*. Thousand Oak: Corwin Press.
- Olweus, D. (1994). *Bullying at school, what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Rivers, I., Duncan, N., & Besag, V. (2007). *Bullying: A handbook for educators and parents*. London: Praeger Publishers.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: a review. *Aggression and violent behavior*, 15 (2), 112-120.
- Smith, P., & Sharp, S. (1998). *School Bullying*. London: Routledge.
- Tattum, D. (1993). *Understanding and Managing Bullying*. Oxford: Heinemann School Management.
- Trolley, B., & Hanel, C. (2010). *Cyber Kids, Cyber Bullying, Cyber Balance*. Corvin: USA.
- Vanderbilt, D., & Augustyn, M. (2010). *Pediatrics and Child Health, Symposium: Special Needs*. Elsevier. Disponível em www.sciencedirect.com
- Veiga, F. H. (2007). Adaptação da "Multidimensional Peer Victimization Scale" para Portugal. Apresentação em Poster na XIII Conferência Internacional sobre Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Braga: Universidade do Minho, 2 e 4 de outubro.
- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e violência na escola. Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Veiga, F. H. (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola* (3.ª Ed., revista e ampliada). Lisboa: Editora Fim de Século.

Bullying Escolar: Descrição e disfunções comportamentais das crianças vítimas de Bullying

Tânia Paias - Portal Bullying



Falar do espaço escolar é falar de bullying (este não é um conceito novo, contudo, uma série de acontecimentos levaram a que eclodisse para as odes televisivas), de convivência entre pares, de conflitualidade, de encontros e desencontros. Estas são questões que preocupam pais e professores, mas não poderá a escola ser um espaço de convivência salutar, de partilha de experiências, de encontro com a diversidade?

Certamente! Aliás, esta é uma das principais funções da escola.

Mas para se entender bem este fenómeno urge integrá-lo num conceito mais abrangente, o da